

# Reflexionen zur Didaktik der Wirtschaftswissenschaft<sup>1</sup>

**KURZFASSUNG:** Bei der Einführung ökonomischer Unterrichtsinhalte in den Lehrplan allgemeinbildender Schulen ergibt sich für die Didaktik der Wirtschaftswissenschaft die Aufgabe, zu klären, warum und wozu diese Inhalte gelehrt werden sollen. Am Beispiel des Axioms allen Wirtschaftens, daß die Summe der menschlichen Bedürfnisse stets größer sei als die Summe der Ressourcen zu ihrer Befriedigung, läßt sich über eine historische und wissenschaftstheoretische Analyse von Quellen des ökonomischen Denkens aufzeigen, daß wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten sowohl ein formaler als auch ein materialer und sogar ein moralischer Bildungswert zugeschrieben werden kann.

## 1. Einleitung

Die Laudatio meines Vorredners hat in pointierter und humorvoller Weise aufgezeigt, dass es in meiner Tätigkeit an der FernUniversität drei zeitlich unterschiedlich lange und in ihren Inhalten recht verschiedene Schaffensperioden gegeben hat. Mit großer Befriedigung stelle ich heute fest, dass ich mich in den letzten Jahren mit dem Aufgreifen von Fragen aus dem Bereich der Gründungsforschung und Gründungslehre wieder auf die fachdidaktischen Wurzeln des Ausgangs meiner wissenschaftlichen Karriere zu bewegt habe.

## 2. Anwendungsfall Wirtschaftswissenschaft

Was war oder ist das Faszinierende an der Didaktik der Wirtschaftswissenschaft? Gewiß nicht das, was man ihr häufig unterstellt, nämlich das Simplifizieren der Wirtschaftswissenschaft zur Ausbildung von Schmalspurwiwis. Wegen dieser Unterstellung waren die Vertreter der ökonomischen scientific community früher nicht selten geneigt, die Fachdidaktiker als „clerus minor“ abzustempeln.<sup>2</sup> Für eine auf die Wissenschaft ausgerichtete Fachdidaktik ist aber das genaue Gegenteil der Fall, nämlich einerseits das Eindringen in die Grundstrukturen des Faches und andererseits die Beschäftigung mit fachspezifischen Bedingungen des Lernens. Ich hoffe, mit den folgenden Ausführungen noch etwas zur Ehrenrettung eines Faches beizutragen, dem mehr Beachtung zu schenken, sich lohnen würde.

Gegenstand des fachdidaktischen Theoretisierens ist der Lernprozeß als gelenkter Transfer, durch den Teile des objektivierten Fachwissens in den subjektiven Wissensbestand der Lernenden übergehen sollen. Von der Logik des gelenk-

1 Rede anlässlich des Festaktes der FernUniversität in Hagen zur Emeritierung von Univ.-Prof. Dr. Klaus Anderseck am 21. März 2003.

2 vgl. Ewert 1970, S. 151.

ten Lernprozesses her sind mindestens die folgenden sechs Fragen zu beantworten: Wem soll was, wozu, wie, womit und wobei gelehrt werden?<sup>3</sup> Aus fachdidaktischer Perspektive haben die Fragen nach dem Wem, dem Was und dem Wozu den Vorrang.

Die Frage nach dem „Wem“ zielt auf die Adressaten des Lernprozesses. Es ist einsichtig, daß hier sofort die Frage nach dem „Wozu“ auftritt, denn der Erwerb von Wissen ist selten ein Selbstzweck. Über das „Wozu“ entscheidet letztlich immer der Lernende. Der Lehrende kann darüber nur Vermutungen anstellen. So kann einem Individuum der Erwerb wirtschaftswissenschaftlichen Wissens z. B. dazu dienen, eine Grundlage für professionelles Handeln abzugeben. Das dürfte die Zielsetzung der meisten unserer Studierenden sein. Oder man möchte das Wissen in beruflichen Situationen direkt anwenden, z. B. Kostenrechnung und Buchhaltung.

Eine für die Fachdidaktik besonders spannende Frage ist, warum und wozu wirtschaftswissenschaftliche Inhalte im allgemeinbildenden Schulunterricht gelehrt werden sollen. Was können sie zur Allgemeinbildung beitragen? Hier wird die lange Zeit als altmodisch abgetane Diskussion um den Bildungswert von wissenschaftlichen Fächern berührt, die ja in jüngster Zeit ganz neomodisch durch Dietrich SCHWANITZ für die Geisteswissenschaften und durch Ernst FISCHER für die Naturwissenschaften wieder aufgegriffen wurde.<sup>4</sup>

Etwas vordergründige Deutungen des wirtschaftswissenschaftlichen Bildungswertes lauten: „Verständnis für das Funktionieren des modernen Staates“, „Mündiger Staatsbürger“ oder „Mündiger Konsument“. Bildungstheoretisch anspruchsvoller sind demgegenüber die Bemühungen, herauszufinden, ob mit dem wirtschaftswissenschaftlichen Wissen eine allgemeine Perspektive, die Umwelt zu sehen und zu interpretieren, vermittelt wird: Wie denken Ökonomen? Gibt es so etwas wie „The economic way of thinking“?<sup>5</sup>

Viele Wissenschaftler haben sich mit den Eigenschaften ökonomischen Wissens befaßt. Die Ergebnisse lassen sich zwei großen Richtungen unterordnen. Zum einen wird argumentiert, Ökonomie sei eine Methode, ein Gedankenapparat, eine Denktechnik. So z. B. der Ökonom John Mainard KEYNES.<sup>6</sup> Die andere Richtung setzt den Schwerpunkt auf die Inhalte, also auf die durch Forschung bereitgestellten Theorien und Modelle, so z. B. der Ökonom Lionell ROBBINS.<sup>7</sup>

Unter dem Gesichtspunkt der Allgemeinbildung wird dem methodischen Aspekt in der ökonomischen Literatur ein hoher Wert beigemessen: So fördere die ökonomische Art des Denkens in ihrer Verbindung von Gedankenexperiment und Modellbildung einerseits die Fähigkeit des logischen Schritt – für – Schritt – Argumentierens und andererseits die Fähigkeit, ökonomische Probleme der Gesellschaft auf einer rationalen anstatt emotionalen Ebene zu behandeln.<sup>8</sup> Von dieser

3 vgl. u. a. de Corte 1975, S. 29 ff..

4 Schwanitz, Dietrich: Bildung, Alles was man wissen muss, (Eichborn) ISBN 3-8218-0818-7; Fischer, Ernst P. : Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. (Ullstein Buchvlge /VVA) ISBN 3-550-07151-5.

5 vgl. Heyne 1976.

6 zitiert bei Ryba 1975, S. 206.

7 Robbins 1935, S. 15.

8 vgl. u. a. Calderwood et al. 1970, S. 161.

Fähigkeit wird erwartet, daß sie auch über den ökonomischen Horizont hinaus auf andere Probleme anwendbar ist. In der älteren Pädagogik nannte man das „formale Bildung“.

Nun sind aber Methoden nicht ohne Inhalte anwendbar, und es stellt sich die Frage, ob es auch auf inhaltlicher Seite etwas Allgemeingültiges im Sinne einer materialen Bildung gibt, d. h. ob wirtschaftswissenschaftliche Aussagen eine Perspektive des Weltverstehens bieten. Zur Beantwortung dieser Frage greife ich auf die Gedanken des Wissenschaftstheoretikers Imre LAKATOS zurück, der davon ausgeht, daß es in jeder Wissenschaft einen harten Strukturkern gibt, der den Rang eines Naturgesetzes hat, das nicht widerlegt werden kann.<sup>9</sup> Um diesen Strukturkern herum gruppieren sich dann Theorien und Hypothesen über die Realität, die logischen und empirischen Prüfungen unterzogen werden können.

Was es mit dem harten Kern in unserem Falle auf sich hat, läßt sich an einem Beispiel erläutern. Ausgangspunkt ist die einfache Frage: Warum wirtschaften wir eigentlich? Wenn Sie ein volkswirtschaftliches Lehrbuch aufschlagen, dann finden Sie als einhellige Antwort: Weil es ein Knappheitsproblem gibt, denn die Bedürfnisse der Menschen seien stets umfangreicher als die Güter, mit denen sie befriedigt werden können. In einer Formel dargestellt, ergibt das Knappheitsproblem eine Ungleichung: „ $\Sigma B_t > \Sigma G_t$ “, und diese Ungleichheitsformel ist für die Ökonomie genau das, was LAKATOS mit dem harten Kern meint, denn es lassen sich nahezu alle ökonomischen Fragestellungen, Probleme, Theorien und Modelle auf diesen Kern zurückführen.

Die in der Ungleichung fixierte Beziehung gilt gemeinhin als Grundkonstante allen menschlichen Daseins. Sie beschreibt die Situation des Menschen nach dem Verlust des Paradieses, wo es Ungleichheiten höchsten in umgekehrter Richtung gab. Wie bei MOSE nachzulesen ist, wies GOTT den Adam nach dem Sündenfall aus dem Garten Eden, verfluchte seinen Acker und befahl ihm: „*Im Schweiß deines Angesichtes sollst du dein Brot essen, bis du wieder zu Erde werdest*“<sup>10</sup>.

Im weitesten Sinne zielt wirtschaftliches Handeln nun darauf ab, mit den Folgen des göttlichen Fluches, d. h. mit dem Ungleichgewicht, fertig zu werden, und die Erforschung von Gleichgewichtsbedingungen wurde der zentrale Gegenstand der Volkswirtschaftslehre. Die aus den Theorien und Modellen gefolgerten politischen Handlungsalternativen können durchaus sehr unterschiedlich sein. Dazu einige Beispiele. So kann die Politik des Staates auf der linken Seite der Ungleichung ansetzen und versuchen, die Bedürfnisse den gegebenen Ressourcen anzupassen. Das Ergebnis ist eine sozialistische Planwirtschaft. Oder es wird an der rechten Seite angesetzt und versucht, die vorhandenen Güter so zu verteilen, daß zwar nicht alle Bedürfnisse befriedigt werden können, daß aber alle Individuen in einer Volkswirtschaft gerechterweise etwas abbekommen. Das entspricht einem moderaten Sozialismus. Hierauf basiert zum Teil auch die soziale Marktwirtschaft. Karl MARX wiederum setzte gedanklich ebenfalls auf der rechten Seite an, indem er glaubte, daß es aufgrund geschichtlicher Gesetzmäßigkeiten zur vollen Entwicklung der Produktionsverhältnisse kommen und damit die Knappheit der Güter durch Massenproduktion überwunden würde.

9 vgl. Lakatos 1970, S. 91 ff..

10 1. Mose 3, Satz 19.

Heutzutage ist eher die Ansicht populär, daß der Staat weder auf der linken noch auf der rechten Seite der Ungleichheit manipulieren dürfe, sondern daß man die Voraussetzungen schaffen müsse, damit sich ein Gleichgewicht von selbst einstellt. Das ist das Bekenntnis des ökonomischen Liberalismus, der seine Wurzel in der optimistischen Weltsicht hat, daß Gott den Menschen zwar aus dem Paradies geschickt, daß er aber die Welt trotzdem genial konstruiert hat. Wenn sich die Menschen diesem Konstruktionsplan entsprechend verhalten, dann wird sich über den göttlichen Mechanismus ein Gleichgewicht von selbst einstellen.<sup>11</sup> Das war die Geburtsstunde der Idee der unsichtbaren Hand. Im modernen Liberalismus ist die theologische Basis zwar eliminiert und durch einen an astronomischen Vorstellungen orientierten Mechanismus ersetzt worden. Der Glaube an die unsichtbare Hand ist aber auch heute noch das Kernstück liberalistischen Denkens.

Ausser diesen, an formalem und materiem Bildungsdanken ausgerichteten Beispielen gibt es aber noch eine dritte Kategorie: Für Adam SMITH und andere seiner Zeitgenossen bestand das gottgefällige Verhalten als Basis des liberalistischen Konzeptes darin, daß jedes einzelne Individuum seinen wohlverstandenen Eigennutz verfolgt. Eigennutz aber ist für den Moraltheologen Adam SMITH nur die eine Seite des hier als Menschenbild in Erscheinung tretenden homo oeconomicus. Die andere Seite ist durch das Adjektiv „wohlverstanden“ gegeben. Es kennzeichnet die Maxime des moral man, den Eigennutz so zu beherrschen, daß kein Mitmensch geschädigt wird. Diese Idee des moral man ist heutzutage aus dem Kanon ökonomischen Denkens entschwunden. Ihre Wiederaufnahme könnte der ökonomischen Bildung neben dem formalen und dem materialen auch einen moralischen Bildungswert sichern.

Soviel zum fachdidaktischen Kern. Was die Fachdidaktik lerntheoretisch zu leisten vermag, ist, sinnverstehendes Lernen vorzubereiten und den Lernvorgang damit vielleicht auch effizienter zu machen. Was sie dem Lernenden jedoch nicht ersparen kann, ist die Mühsal der Integration der sachlogischen Struktur der Lerninhalte in seine eigene subjektive kognitive Struktur. Sie ist nicht einer der vielen Versuche, einen Nürnberger Trichter bereit zustellen und sie nährt auch keine derartigen Illusionen. Vielleicht ist sie deshalb nicht so populär im Vergleich zum Einsatz von Multimedia?

Meine Damen und Herren, damit bin ich am Ende meiner Reflexionen und symbolisch auch am Ende meiner Pflichtenbindung an die Universität. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

## Literaturverzeichnis

- Calderwood, John D./John D. Lawrence and John E. Maker (1970), Economics in the Curriculum. Developmental Economic Education Program, New York et al..  
 Corte, Eric de u. a. (1975), Grundlagen didaktischen Handelns, Weinheim und Basel.  
 Ewert, Otto: Gutachten zur Frage der Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums für die Lehrämter, Anhang zu: Heinz Heckhausen et al., Lehrer 1980, Düsseldorf 1970, S. 146-160.

11 Zu einer ausführlichen Darstellung vgl. Hesse 1979, S. 55 ff.

- Hesse, Günter (1979), Staatsaufgaben. Zur Theorie der Legitimation und Identifikation staatlicher Aufgaben, Baden-Baden.
- Heyne, Paul (1976), *The Economic Way of Thinking*, 2nd. Ed., Chicago et al.
- Keynes, John M., 'introduction' to the *Cambridge Economic Handbooks*, zitiert bei Ryba 1975.
- Lakatos, I. (1970), Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes, in: Imre Lakatos and A. Musgrave (eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge., S.91-195.
- Robbins, L.C. (1935, 2 nd ed.), *An Essay on the Nature and Significance of Economic Science*, London.
- Ryba, R. (1975), *Approaches to Economic Teaching*, in: Normann Lee (ed.), *Teaching Economics*, London., S.203-226.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Klaus Anderseck (FernUniversität in Hagen, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft), Hechtweg 18, D-58553 Halver